

LA LEZIONE DEI MENTORI.

IL SAPERE SULL'INSEGNAMENTO NEI RICORDI DI UN GRUPPO DI DOCENTI

Giuseppe Tacconi

Il contributo descrive un’esperienza formativa, che ha coinvolto un gruppo di insegnanti nell’analisi delle proprie storie di formazione e che, proprio per questo, ha assunto valore euristico, configurandosi pertanto anche come percorso di ricerca. Identificando figure di mentori e analizzando i racconti relativi a tali figure, è stato possibile esplicitare aspetti rilevanti del sapere pratico dei docenti, che riguardano il senso dello stare a scuola, gli atteggiamenti di fondo da far propri, le modalità che possono essere adottate nel condurre le attività e nel gestire le relazioni. Soprattutto è stato possibile sperimentare il valore trasformativo del costruire insieme conoscenza condividendo narrazioni.

This article describes an educational experience, which involved a group of teachers in the analysis of their education stories and that, for this reason, also took an heuristic value, configuring itself as a research process. Identifying figures of mentors and analyzing stories relating to these figures, it was possible to explain relevant aspects of the practical knowledge of teachers, about the meaning of being at school, the basic attitudes to assume, the methods wich can be useful to adopt in conducting activities and managing relationships. Above all it was possible to experience the transformative character of building knowledge together and sharing narratives.

Ricordare, riportare al cuore le esperienze passate, gli incontri che ci hanno segnato, le storie che si sono impresse dentro di noi e che ci hanno costituiti – in definitiva, le storie che siamo e che ci hanno fatto diventare come siamo³ –, consente di riflettere sulla nostra identità, ma anche attingere alle sorgenti di un sapere rilevante, che può aiutare a pro-gettarci nel futuro professionale, sia di insegnanti che di dirigenti. Se intendiamo la figura del docente e quella del dirigente come la figura di colui o colei che è chiamato a sollecitare narrazioni e a trattare con cura e delicatezza le storie che gli sono affidate.

Il presente lavoro nasce dall’analisi delle scritture autobiografiche inserite in un forum di discussione on line⁴ dai 14 partecipanti⁵ al Master Mundis (Master Universitario Nazionale di secondo livello per la Dirigenza degli Istituti Scolastici), realizzato in collaborazione con la Crui, presso l’Università degli Studi di Verona⁶.

La consegna di lavoro, formulata prima in aula ed inserita in un secondo tempo nel forum online, era la seguente: «Prova a pensare ai tuoi mentori, a coloro che hanno fatto la differenza nel tuo percorso formativo, e cerca di descriverne narrativamente alcuni dei tratti principali». I racconti sono stati abbozzati in aula e l’invito orientava a focalizzare l’attenzione su singoli episodi, da ricostruire con ricchezza di particolari. Su questi primi abbozzi di racconto è stato poi attivato uno scambio in aula tra i partecipanti. In un secondo momento, i partecipanti sono stati invitati a rielaborare il proprio racconto e a condividerlo all’interno del forum. Solo a questo punto le storie sono state analizzate da chi scrive e successivamente restituite ai partecipanti per un ulteriore confronto, che ha assunto la forma di una vera e propria validazione intersoggettiva dell’analisi compiuta. Il fatto che spesso la restituzione suscitasse espressioni del tipo «è proprio quello che intendevo dire!» attesta una certa attendibilità dell’analisi svolta, che comunque, in quel lavoro che è la ricerca qualitativa, è stata rivista in base alle indicazioni emerse nel confronto con i partecipanti, veri e propri soggetti attivi di quella costruzione di sapere condiviso che avviene donandosi reciprocamente frammenti di sé.

Ricordare, riportare al cuore le esperienze passate

Consente di riflettere sulla nostra identità, ma anche attingere alle sorgenti di un sapere rilevante, che può aiutare a pro-gettarci nel futuro professionale

Prova a pensare ai tuoi mentori, a coloro che hanno fatto la differenza nel tuo percorso formativo, e cerca di descriverne narrativamente alcuni dei tratti principali

3 Cfr. Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Roma, Meltemi.
4 https://elearning.univr.it/j/index.php?option=com_wrapper&Itemid=60&url=/sso/accedi_e.php?go=/e/course/view.php?id=311.
5 Per brevità, d’ora in poi, userò la forma maschile per intendere tutti/e i/le partecipanti.
6 I 14 partecipanti al Master Mundis erano tutti insegnanti con vari anni di esperienza, che svolgevano il loro servizio in Istituzioni scolastiche diverse, di ogni ordine e grado. Provenivano da varie Province del Veneto, dall’Emilia e dall’Altro Adige.

La ricerca tenta di mettere in parola alcuni elementi di quel sapere pratico sull’insegnamento che è incorporato in ciò che siamo e nelle esperienze formative che abbiamo vissuto

Rievocando con particolare emozione la propria storia, i partecipanti hanno riconosciuto come méntori figure di vario genere: genitori, insegnanti, altri educatori o persone significative, colleghi e colleghe, ex dirigenti. Da queste figure, i partecipanti hanno imparato e da tutte ricavano indicazioni sul loro modo di insegnare o meglio di essere attualmente educatori. Tutti i racconti suggeriscono insomma qualche caratteristica che può essere vista come trasversale all’atto di insegnare. La ricerca tenta di mettere in parola alcuni elementi di quel sapere pratico sull’insegnamento che è incorporato in ciò che siamo e nelle esperienze formative che abbiamo vissuto e di ricostruire i volti di alcune figure, a partire dallo sguardo di quegli allievi sui quali essi hanno lasciato un segno particolare. Che sia possibile fare un discorso trasversale sull’insegnamento viene del resto ricordato dalla ricerca recente sull’analisi delle pratiche educative⁷, ma emerge anche dall’ intervento di Humberto Maturana che, diversi anni fa, partecipando ad un convegno organizzato a Bolzano, affermava: «Immaginatevi la seguente scena: un asilo infantile e una coppia di genitori che arrivano per portare per la prima volta il loro bambino o bambina. Il bambino scoppia a piangere, non vuole staccarsi dai genitori, non vuole rimanere in quel posto estraneo. È terrorizzato, trema tutto. La madre dice: “Vedi come è bello, quanti bambini con i quali giocare!”. E gli altri bambini gli dicono: “Perché piangi e urli ‘mamma, non mi lasciare!’, perché non vuoi rimanere con noi?”. E l’insegnante: “Vieni, andiamo a vedere cosa fanno gli altri bambini” e gli tende la mano. Nel momento in cui il bambino accetta quella mano, tutto si trasforma. Il dramma svanisce. Non è formidabile? Tu gli tendi la mano e lui: “No, no, no!”. Gliela tendi di nuovo e lui la afferra e tutto improvvisamente cambia. Un intero mondo incomincia a svilupparsi a partire da questa mutua accettazione. Quel che tendiamo a trascurare è che anche a livello di scuola superiore [...] è esattamente la stessa cosa. Anche lì funziona così [...], se il professore non riesce a prendere metaforicamente per mano lo studente, non succede niente, non c’è reale apprendimento perché lo studente sarà infelice, sentirà che non c’è spazio per lui, si sentirà non accolto. Invece, se le mani si afferrano, ecco aprirsi un

7 Cfr. Day, C., Laneve, C. (2011), eds., *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, Brescia, La Scuola - Mortari, L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori - Tacconi, G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell’istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.

intero mondo di cambiamenti nella coesistenza»⁸. Nell’analisi condotta sui testi autobiografici dei partecipanti al Master, siamo andati alla ricerca di elementi di questo genere, che, visibili entro le coordinate spazio-temporali definite di esperienze particolari e passate, assumono un valore più generale e forse rivelano qualcosa di quella che, ricorrendo alla fenomenologia⁹, si potrebbe chiamare l’essenza stessa dell’insegnare/educare, non circoscritta al solo contesto scolastico. La scrittura ha richiesto ai partecipanti un ascolto attento di sé ed una specifica riflessione sulla propria storia, che li ha portati innanzitutto ad esplicitare e poi ad esaminare i tratti di quelle figure esemplari, che hanno svolto un ruolo significativo nella loro personale storia di formazione. Anche a chi scrive l’avvicinamento ai testi ha richiesto ascolto e accoglienza, che sono sempre rivolti simultaneamente ai testi e a sé¹⁰. Adottando dunque un approccio di tipo fenomenologico¹¹, si è cercato di leggere attentamente e ripetutamente i testi, lasciarli risuonare, fino a cogliere l’emersione di alcuni temi rilevanti e delle relative connessioni in grado di illuminare la pratica dell’insegnamento come un cono di luce, che non vernicia le cose del suo colore, ma fa brillare ciascuna del proprio¹².

I partecipanti, a loro volta, hanno contribuito a validare l’analisi svolta. Il percorso che viene qui descritto si configura anche come esempio di un modello di intervento formativo basato sul racconto di sé e della propria esperienza e sulla delicata creazione di un clima di condivisione empatica di memorie e narrazioni; in questo senso, può essere utile anche per chi si interessa di formazione degli adulti in genere e di sviluppo professionale dei docenti in particolare¹³.

Il percorso che viene qui descritto si configura anche come esempio di un modello di intervento formativo basato sul racconto di sé e della propria esperienza e sulla delicata creazione di un clima di condivisione empatica di memorie e narrazioni

8 Maturana, H. (1994), Dove vai, essere umano?, in Peticari, P., Sclavi, M., a cura di, *Il senso dell’imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Milano, Anabasi, pp. 27-37.

9 Cfr. Sünkel, W. (1996), *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weilheim-München, Juventa.

10 Anzi, possiamo dire che una certa disciplina nell’ascolto di sé è necessaria. Senza ascoltarsi attentamente (e dunque senza esplicitare le proprie prospettive di lettura, senza rendersi conto di indossare degli occhiali particolari), si corre il rischio di precludersi la possibilità di ascoltare veramente.

11 Cfr. Sünkel, *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, cit. e Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.

12 Per un approfondimento degli aspetti metodologici, rimando a Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit. Per uno studio analogo, che si basa sulle scritture che un gruppo di formatori/trici ha prodotto sui propri insegnanti, cfr. Tacconi, G. (2007), Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum, *Rassegna CNOS*, 23, n. 2, pp.131-144.

13 Per avere altri esempi di un approccio alla ricerca che assume valore formativo e di un approccio formativo che

Questi racconti rivelano elementi che i singoli docenti narratori si accorgono di aver appreso inconsapevolmente, dalle figure che per loro hanno rappresentato dei modelli, spesso stando dalla parte del banco, e che ora scoprono come intrinsecamente caratteristici del loro stesso modo di essere.

1. Dare senso a ciò che si fa

Un primo elemento che emerge dai racconti sui mentori e che caratterizza la pratica dell’insegnare è l’esigenza di trovare un senso a ciò che si fa. Questo elemento è ben espresso, ad esempio, nel racconto di Erica. L’atteggiamento che prevale nel docente protagonista del racconto di Erica non è quello della fuga, ma quello della ricerca continua di modalità per dare senso a ciò che fa:

«tra le tante persone da cui ho attinto metodi, spunti, approcci, mi viene in mente un collega, in pensione da poco, che della scuola non ne poteva quasi più. Insofferente, nelle riunioni, vagava per la stanza, uscendo da una porta e rientrando da un’altra, stufo anche di alcuni colleghi - aveva soprannominato ET un collega che puntualmente si alzava in collegio docenti proponendo dei lunghi, meditati, ragionevoli, pacati, tardivi interventi -, era invece concentratissimo nelle sue lezioni con gli allievi; [...] con loro era tutto il contrario di “distratto”: li vedeva, proponeva lezioni per nulla banali ma alla portata del gruppo, era capace di valorizzare le loro provenienze ed esperienze. Profondo conoscitore del territorio, suo oggetto di studio soprattutto per quanto riguarda l’arte locale, instaurava da subito un rapporto diretto con i ragazzi, facendo riferimento alle località e alle contrade di provenienza, anche le più remote. I colloqui con i genitori erano per lui momenti di scambio molto personali, mai occasione di richiamo, critica o sfogo. L’ho apprezzato anche come coordinatore nei consigli di classe; le riunioni con lui erano guidate in modo differente dalle altre: era attento, sottile, non si perdeva in inutili lamentele e non lasciava che questo accadesse agli altri, era capace di riferire ai rappresentanti messaggi individuali vestiti da messaggi al gruppo, ringraziava i

assume valore euristico, cfr. Tacconi, *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell’istruzione e formazione professionale*, cit. e Tacconi, G., Mejia Gomez, G. (2010), *Raccontare la formazione*, Taranto, PrintMe. Qui viene descritta una modalità che prevede sostanzialmente le seguenti azioni, distribuite nell’arco di due o tre incontri: 1) costruzione di un clima che favorisca la narrazione e la condivisione del senso, 2) condivisione delle storie (autentico scambio di doni), 3) racconto e prima organizzazione dei racconti per affinità, in modo da far emergere alcuni macro-temi, 4) restituzione della raccolta di racconti ai partecipanti e condivisione (con eventuale revisione) della prima analisi, 5) ritorno sulla raccolta delle storie per un’ulteriore stesura del testo e ulteriore restituzione.

L’atteggiamento che prevale nel docente protagonista del racconto di Erica non è quello della fuga, ma quello della ricerca continua di modalità per dare senso a ciò che fa

genitori per la loro partecipazione e finiva puntualmente. Tra i tanti informatori, citati nelle sue pubblicazioni su tradizioni, storia o architettura locale, mi aveva sorpreso, ma non più di tanto, ritrovare i nomi di molti suoi ex-allievi [...]. Collaborare con lui è stata per me un’occasione di crescita».

Erica descrive l’insofferenza del suo ex collega, eletto a mentore, per le vuote ritualità, che spesso caratterizzano tanti incontri collegiali nella scuola, ma anche il fatto che questo in lui non si traducesse in un atteggiamento di resistenza passiva, ma diventasse assunzione di responsabilità, che orienta a cercare spazi per operare in modo diverso nelle condizioni date: prestare attenzione agli altri, gestire in modo efficace le riunioni con altri adulti, evitando lungaggini, rispettando i tempi, intervenendo con chiarezza, ma senza ferire la sensibilità di nessuno, esprimendo infine riconoscenza ai partecipanti. Anche nel rapporto con i genitori, il nostro insegnante rifuggiva dall’interpretare il classico copione, che lo avrebbe voluto nel ruolo dell’accusatore, e si poneva invece in un atteggiamento di ascolto personale e rispettoso. Ma è soprattutto nel suo rapporto con gli allievi che il collega di Erica sembrava trovare il senso del suo essere insegnante: li sapeva innanzitutto ‘vedere’, facendosi attento a cosa e a come sapevano (le loro provenienze, le loro esperienze ecc.) e riuscendo, proprio per questo, a sapere cosa e come dire e dunque a comunicare. Soprattutto, quel collega si rivelava capace di attribuire ai propri allievi un punto di vista legittimo sulla realtà, tanto da assumerli come fonti delle sue ricerche sulle tradizioni e la storia locale e da coinvolgerli attivamente nella costruzione di conoscenze. È come se, nella descrizione che Erica offre, questo suo ex collega fosse stato costantemente impegnato a dare senso all’esperienza scolastica nel suo complesso e ai rapporti che la costituiscono.

2. Infondere rispetto per ciò che la scuola rappresenta

Per quanto collocati in un tempo e in un contesto sociale che si avvertono distanti dai nostri, i racconti di alcuni partecipanti consentono di intravedere figure di docenti che sapevano nutrire e pertanto infondere un profondo rispetto per l’istituzione scolastica: «Credo che nella mia formazione una figura decisiva sia stata la maestra di scuola elementare. La signorina era sempre impettita, pettinata e truccata di tutto punto; persino quando facevamo

ginnastica, che per lei significava la marcetta, portava tacchi alti. Credo di non averla mai vista sorridere, tantomeno ridere. Nonostante il modo estremamente - e talvolta inutilmente - rigido di svolgere il suo lavoro, suscitava in tutti i suoi studenti rispetto per ciò che rappresentava la scuola, fonte di sapere e di progresso sociale. Noi ragazzini non ci saremmo mai sognati di lamentarci dei suoi modi, a casa, perché la consideravamo quasi un personaggio mitico della scuola: non si era mai sposata, altrimenti non avrebbe potuto svolgere il suo lavoro come voleva lei. Quando chiudeva la porta dell'aula, qualcosa di spirituale e magico si creava all'interno: stavamo per entrare nei segreti della conoscenza, anche se questo ci costava qualche punizione, sgridate, a volte anche urlate. Ho comunque sempre mantenuto un rapporto cordialmente educato con lei, l'ho sempre ammirata per la sua dedizione assoluta [...]; aveva il senso della scuola, forse fino all'eccesso» (Francesca).

«La mia maestra è stata molto importante per la mia formazione e per il piacere faticoso dell'andare a scuola. La ricordo come una donna severa, molto lontana dalla figura della maestra materna. Eravamo un gruppo di quasi trenta bambini, che non sapevano nemmeno parlare l'italiano e passavano i pomeriggi a giocare per le strade. Subito ci illustrò le regole di comportamento: come dovevamo essere vestiti (in quegli anni si stavano abolendo grembiuli e fiocchi), con sobrietà e uguaglianza (casacca bianca per le femmine, nera per i maschi, senza fiocchi o altro). Ogni bambino aveva il suo asciugamano e il suo tovagliolo per la merenda, perché si dovevano rispettare le regole di igiene e il lavoro dei bidelli. Donna dedicata alla scuola: quando parlava o spiegava in classe, comunicava una dedizione totale al suo lavoro. Donna capace di suscitare senso del dovere: il sapere e l'istruzione come necessità vitali per migliorarsi. Donna che, pur esaltando ed esasperando il senso del rispetto delle regole, pur manifestando rapporti 'a tutto distacco', ti faceva sentire veramente importante. Donna capace di far amare le discipline e le materie di studio, sia per le loro conseguenze pratiche sia per la continua astrazione. Donna capace di suscitare amore e interesse per le discipline esaltando le inclinazioni di ogni singolo allievo. Credo proprio che il mio amore per la matematica sia merito suo» (Giampaolo).

Entrambe le insegnanti di cui ci parlano i due partecipanti legano l'essere a scuola ad una certa solennità, che, nel caso della maestra

di Francesca, si esprime anche nel modo di vestire; entrambe sottolineano l'asimmetria del ruolo di docente e mantengono con gli allievi una certa severa distanza, ma per entrambe la scuola è uno spazio che consente di accedere al sapere e di crescere, contribuendo così allo sviluppo della società nel suo insieme. Per entrambe, soprattutto, la scuola è una missione per cui vale la pena di spendere la propria vita. La sfida più consistente è far sperimentare ai propri allievi il gusto dell'imparare, quello che Giampaolo chiama il «piacere faticoso» (o la fatica piacevole) che la scuola comporta, cioè la percezione che imparare è così bello che non si avvertono più fatica e sforzo che inevitabilmente lo accompagnano. La maestra di Francesca faceva questo creando in aula un'atmosfera quasi magica, che catturava e rendeva affascinante l'avventura del conoscere. La maestra di Giampaolo lo faceva in diversi modi: curava innanzitutto le condizioni per interagire bene e dunque dettava alcune regole chiare di convivenza: la sobrietà nel vestire, per ridurre il potere discriminante dei segni del privilegio sociale (da qui la casacca uguale per tutti), il rispetto di sé e degli altri (anche del lavoro dei bidelli); sapeva inoltre far sentire ciascun allievo importante, valorizzandone inclinazioni ed interessi; sapeva infine suscitare passione e curiosità per i saperi, facendone apprezzare sia il valore formale sia la generatività operativa.

Anche nel racconto di Chiara, che elegge a mentore suo padre, emerge la rilevanza dell'istituzione scolastica e il rispetto che le è dovuto. Davvero la scuola può aprire la mente e consentire un processo di emancipazione:

«Mi sono ricordata di mio padre, che mi diceva “.. studia, studia che te se slarga la testa e te parle anca col diaolo”¹⁴; mi ha emozionato ripensare a lui e a quanto credeva nella scuola come possibilità di riscatto sociale “...te pol vardar en faccia tuti”¹⁵. Allora pensavo che pretendesse troppo da me; mi guardava leggere e per lui questo era sufficiente per considerarmi 'la sua professoressa'; si metteva nella poltrona, a fianco a me, e leggeva anche lui, magari il giornale [...]» (Chiara).

Notiamo anche l'energia che, nel caso di Chiara, è stata liberata dall'incoraggiamento a studiare, nonostante le difficoltà, e dallo sguardo fiero del genitore, che osservava la figlia intenta nella lettura e ne sapeva intravedere le potenzialità.

Entrambe le insegnanti di cui ci parlano i due partecipanti legano l'essere a scuola ad una certa solennità

Per entrambe la scuola è uno spazio che consente di accedere al sapere e di crescere, contribuendo così allo sviluppo della società nel suo insieme

14 Studia, studia, che ti si allargherà la testa e potrai parlare anche col diavolo.

15 Puoi guardare tutti in faccia.

L'atteggiamento delle insegnanti di Francesca e Giampaolo e quello del papà di Chiara rivelano una sfida che va oltre l'azione dei singoli e riguarda l'intera società: ridare valore alla scuola e alla sua funzione educativa. Solo in questo modo, infatti, è possibile che nasca la voglia di impegnarsi in essa.

3. Alimentare e comunicare passione

Nel racconto di diversi partecipanti emerge come significativo il ricordo della solida competenza che gli insegnanti avuti avevano nelle discipline da insegnare. Si è trattato spesso di figure appassionate ed appassionanti, che diversi partecipanti pongono anche all'origine della loro scelta di incamminarsi per la stessa via. Alessio, dopo aver descritto i modi decisi e severi che facevano sembrare autoritario lo stile del rettore dell'istituto scolastico religioso che lo aveva ospitato come allievo, racconta che averlo avuto come insegnante gli ha permesso, nel tempo, di riconoscerne l'autorevolezza e di apprezzarne la competenza:

«Con il passare degli anni, il Padre rettore divenne il mio insegnante di italiano. Accidenti, che competenza! Più ancora, però, mi conquistava l'amore per la disciplina che sapeva infondere nella classe. Egli divenne, così, *autorevole*. E poi lavorava tanto per la scuola, e gratis. Era tutto per noi ragazzi. Dopo otto anni, tra medie e liceo, uscivi da quell'istituto o ribelle e mangiapreti, oppure... Tanto mi era stato dato e io volevo a mia volta impiegarlo per altri. Università, corso di laurea in Lettere: "Sarai uno spostato nella vita!", mi disse un mio vecchio zio, patriarca della famiglia, che caldeggiava altri studi, economici, pratici. Lo capisco. Ma non mi convinse. Le lettere, l'*humanitas* mi chiamavano ed io ne andavo fiero» (Alessio).

Alessio ammira la competenza disciplinare del suo insegnante, ma ciò che gli viene trasmesso è anche il rapporto vitale che il suo insegnante intrattiene con il sapere. Emerge la dedizione quale tratto caratteristico del buon insegnante ed è proprio questo atteggiamento che suscita in Alessio il desiderio di fare altrettanto e fa maturare in lui la scelta di 'restituire' qualcosa di ciò che aveva abbondantemente ricevuto. Anche nell'esperienza di Patrizia la passione che la sua insegnante riusciva ad alimentare e ad infondere negli allievi è l'elemento che

La dedizione quale tratto caratteristico del buon insegnante

fa precocemente maturare in lei un orientamento verso la stessa professione:

«“Che cosa vuoi fare da grande?”: chissà quante volte l'avremo chiesto ai nostri alunni e chissà quante volte ce lo siamo sentiti domandare noi, da bambini. “L'astronauta..., anzi, no, la veterinaria..., la ballerina..., anzi, la maestra!”; simili a queste sono le risposte che abbiamo sentito ripetere, in un vortice di sicurezza, ripensamenti, decisioni. Per me non è stato così. Da quando conobbi la mia maestra Cesarina, avevo solo una certezza: cosa avrei fatto da grande: la maestra. Punto. Di questo non si discuteva. Ma non una maestra qualunque, certo che no. Io volevo essere proprio come la mia: preparata, ferma nelle decisioni, ma anche preoccupata dei suoi alunni. Volevo riuscire, come lei, ad affascinarli, in qualunque argomento - anche il più noioso – avessi dovuto presentare. Con lei, da lei, attraverso lei, ho imparato il valore dello studio, della precisione per il materiale, della cura personale [...], della spiritualità, dell'importanza di accorgersi dell'altro più debole, del piacere della lettura, dell'amore per le cose belle, della gratificazione di sentirsi unico [...]» (Patrizia).

I tratti della figura dell'insegnante che restano impressi nella mente di Patrizia sono numerosi: c'è innanzitutto la competenza disciplinare, ma anche un equilibrato mix di fermezza e di cura. Soprattutto emerge la capacità di affascinare, che educa al gusto di un lavoro ben fatto e fa provare il piacere di imparare e di avvicinarsi al bello. L'azione dell'insegnante e, in particolare, il suo sguardo, che fa sentire unici, aprono alla scoperta di valori profondi, come l'interiorità e l'orientamento prosociale, che vengono vissuti e sperimentati prima che saputi. È ancora Patrizia che ricorda un'altra sua insegnante, questa volta delle superiori, che ha lasciato una traccia indelebile:

«La prof.ssa M. insegnava inglese, ma non come le altre. Lo insegnava con la bocca, con una pronuncia splendida, con gli occhi, così autoritari ed intransigenti, con l'abito, così *British*: tailleur blu o grigio, il trucco mai esagerato, i capelli sempre a posto, l'ombrello, immancabile, anche a giugno! La sua competenza linguistica era meravigliosa; mi affascinò a tal punto che sarei andata a scuola solo per seguire le sue lezioni. Tuttavia non era molto 'avvicinabile';

L'azione dell'insegnante e, in particolare, il suo sguardo, che fa sentire unici, aprono alla scoperta di valori profondi, come l'interiorità e l'orientamento prosociale, che vengono vissuti e sperimentati prima che saputi

Ciò che l'insegnante comunica non è solo il suo sapere ma il suo rapporto con tale sapere. E, se si tratta di un rapporto vivo e vivificante, è molto probabile che l'effetto siano il fascino e la passione che si comunicano

ricevetti un solo sorriso, ricordo, anche se ero una delle più brave. Dopo le superiori, il mio ‘cammino’ prese strade diverse, per raggiungere il traguardo finale dell’insegnamento, ma il filo rosso rimaneva l’amore per le lingue straniere» (Patrizia).

Ciò che affascina è sicuramente la competenza disciplinare, ma anche qualcosa di meno tangibile, che ha a che fare con la postura e l’atteggiamento complessivo, tanto che la persona stessa, col suo modo *british* di porsi, viene ad identificarsi con la disciplina che insegna. È del resto significativo che spesso proprio gli allievi compiano tale identificazione: “Cosa c’è, domani?”, “La prima ora, c’è la Moretti...”, per dire “l’ora di inglese”. Tutto questo significa che ciò che l’insegnante comunica non è solo il suo sapere ma il suo rapporto con tale sapere. E, se si tratta di un rapporto vivo e vivificante, è molto probabile che l’effetto siano il fascino e la passione che si comunicano. Parole appassionate ed appassionanti sono anche quelle che colpiscono Caterina, che ci parla di una docente incontrata all’Università e assunta poi come guida:

«[...]la seguo, preferisco, nell’ombra e non troppo da vicino. Le sue parole mi appassionano e producono insegnamenti vivi, sono parole illuminanti l’istante presente e da esse ogni volta scaturisce nuova fonte per il rinnovarsi del domani »(Caterina).

Si tratta di parole vive che alimentano la capacità di interrogarsi e di rinnovarsi.

Va ricordato infine il racconto di Paola, che parla di un suo ex insegnante di religione che sapeva animare vivaci discussioni in classe:

«Alle scuole superiori ho avuto un insegnante di religione molto colto e intelligente [...]. Abbiamo discusso con lui e contro di lui su svariati temi, di attualità ma anche di cultura, di storia della chiesa e di teologia, ed è per queste ultime discussioni in particolare che lo ricordo con maggiore affetto e riconoscenza. Il dialogo non verteva su questioni astratte e poco circostanziate (parliamo dell’amore, della morte, della vita, della questione giovanile...), ma si sviluppava intorno a tematiche storiche, religiose e culturali che prima dovevamo studiare ed approfondire. Ho sempre pensato di lui che, oltre a essere colto, fosse in sostanza un vero uomo [...]» (Paola).

La dinamica che affascina è quella della discussione, che conosce anche momenti di contrapposizione dialettica, ma che è proficua proprio perché non rimane ad un livello superficiale, bensì mobilita alla ricerca e allo scavo in profondità.

In diversi modi sono insegnanti che hanno fatto la differenza.

4. Responsabilizzare

Un altro elemento caratteristico dei *méntori* di diversi partecipanti risulta essere la capacità di responsabilizzare. Nel racconto di Rosa, ad esempio, l’insegnante di Lettere rifiuta le modalità passivizzanti di far scuola, che pure erano e sono diffuse nel contesto scolastico, e si rapporta agli allievi come a soggetti attivi nella costruzione del sapere:

«L’insegnante di Lettere della scuola media era interessata a noi alunne (era una classe tutta femminile) come persone: questo si coglieva nel suo modo di insegnare, che richiedeva molta responsabilizzazione da parte nostra [...]. Era un’insegnante seria, capace, competente, che lavorava molto con le alunne e si prendeva la libertà di fare delle scelte di insegnamento controcorrente, comunque originali, rispetto allo standard degli insegnanti della scuola di allora. Ad esempio, non voleva che stessimo allineate nei banchi; durante le sue lezioni di italiano e storia, ci faceva posizionare più o meno circolarmente, attorno a lei; non stava in cattedra, ma seduta ad un tavolino come quello delle alunne; ci faceva leggere le poesie e scrivere ‘le nostre impressioni’, cioè le emozioni suscitate in ciascuna dal testo, commentato e indagato insieme [...]» (Rosa).

Il principio della responsabilizzazione si traduce innanzitutto nella capacità di considerare criticamente, e magari anche di contestare, le regole implicite che vigono nel contesto scolastico. In questo caso, si trattava di organizzare lo spazio fisico dell’aula e favorire la partecipazione, lo scambio, la co-costruzione del sapere. Infine, nel caso citato, responsabilizzare significa dar voce alle emozioni e ai pensieri che i testi suscitano. Nell’esperienza di Alessio, la strategia della responsabilizzazione si esprime anche dopo la conclusione della scuola, come invito a condividere il ruolo di educatore:

«[...]Jecco che il padre rettore mi chiama per le prime supplenze e poi

Il principio della responsabilizzazione si traduce innanzitutto nella capacità di considerare criticamente, e magari anche di contestare, le regole implicite che vigono nel contesto scolastico

come accompagnatore dei ragazzi alle settimane bianche. Lo scopro educatore a tutto tondo: nei momenti di studio, sui campi da sci, in sala mensa, nelle camerate o nei bagni, luoghi di scherzi terribili! “Mi arrendo, mi hai conquistato: voglio fare l’insegnante, proprio come te!” Dopo tanti anni, ad una cena di ex alunni, lo ritrovo, bianco nei capelli e un po’ piegato dagli anni, ma sempre una spanna sopra tutti noi. Ci scruta, ci interroga, sorride. “Sono contento, ragazzi, siete diventati degli uomini. Questa è la mia ricompensa più bella!”» (Alessio).

L’assunzione di responsabilità si apprende attraverso il confronto con modelli di adulti responsabili e trovandosi – o essendo posti – nelle condizioni di esercitare concretamente responsabilità

L’assunzione di responsabilità si apprende attraverso il confronto con modelli di adulti responsabili e trovandosi – o essendo posti – nelle condizioni di esercitare concretamente responsabilità. Questa dimensione, che Alessio sperimenta su di sé ormai da giovane adulto, può ben caratterizzare anche il lavoro di ogni insegnante, chiamato ad esercitare una responsabilità che promuova e mobiliti altre responsabilità.

Ciò che collega il racconto di diversi partecipanti, in riferimento alle figure dei mentori incontrati, è poi l’azione volta a stimolare gli allievi a dare il massimo:

...la mia mentore [...] è stata la professoressa di filosofia della scuola superiore, sr. Giovanna. Donna dal carattere forte e deciso, estremamente critica nei confronti delle studentesse, sia sul piano del comportamento che su quello scolastico, ma allo stesso tempo attenta a rafforzare in ognuna di loro l’“io” interiore. Cercava, infatti, di spingere le allieve ad affrontare difficoltà e problematiche, da quelle scolastiche e disciplinari, ai problemi della vita di tutti i giorni, spingendole e spronandole a migliorarsi e a dare il massimo di se stesse in ogni cosa [...]. Per incitare le allieve a dare sempre il massimo, utilizzava una metafora che spesso mi torna alla mente: “Ragazze, fingete di avere in mano un arco e di trovarvi in un prato, con davanti un albero altissimo ed il sole nel cielo, tendete l’arco e puntate al sole, mai al tronco; se si punta al sole, la freccia potrà cadere tra i rami degli alberi ma sarà comunque in alto; se si punta al tronco, si rischia di far cadere la freccia tra le radici e difficilmente si raggiungeranno i rami” [...] (Barbara);

...le lezioni della professoressa T. [...] me le ricordo con [...] precisione. Insegnava italiano alle medie. Era una donna elegante,





molto seria e severa. Quando entrava in classe, non volava una mosca, mentre, quando entrava quella di matematica, accadeva il contrario. Ricordo le sue lezioni di analisi logica e di analisi del periodo. Prendeva il sussidiario, lo apriva a caso e ci faceva ragionare e sudare freddo su un testo qualsiasi, pieno di subordinate implicite, ovviamente, e di complementi indefinibili. Raramente era soddisfatta delle nostre prestazioni. Si lamentava della nostra superficialità, della nostra incapacità di ragionare e di concentrarci. Ma non demordeva mai. Ci faceva leggere e scrivere moltissimo e correggeva sempre tutti gli elaborati con grande precisione, commentando piuttosto severamente il testo da noi prodotto. Quando si assentava, esultavamo. Ma non la si prendeva mai in giro, neanche di nascosto. La temevamo perché ci impegnava tantissimo, ma il suo giudizio a noi premeva molto e volevamo fosse positivo. Le cose che mi ha insegnato sono un tesoro sicuro a cui continuo ad attingere (Paola);

in quel periodo conobbi l'insegnante di psicologia, una bella signora alta, ben curata e vistosa, con due grandi occhi azzurri, che una mattina mi disse "...tu hai una Ferrari! Non usarla solo per andare al mercato!". Sono passati anni, credo di aver usato quella Ferrari, adesso però voglio un'utilitaria per continuare a viaggiare, allargare la mia mente, però gustandomi i paesaggi, i loro particolari, e fermandomi ogni tanto, per portare via qualcosa di autentico (Chiara).

L'insegnante di Barbara, attraverso una serie di rimandi puntuali e critici, stimolava le allieve a sviluppare la loro dimensione interiore – intesa come capacità di riflettere su di sé e sulla propria esperienza – e a confrontarsi con i problemi – quelli scolastici, ma soprattutto quelli autentici, posti dalla vita – puntando sempre in alto nella ricerca delle soluzioni. Anche l'insegnante di cui ci parla Paola ricorreva a tutta una serie di strategie volte a responsabilizzare gli allievi: attraverso il lavoro scolastico ordinario, cercava di stimolare capacità di ragionamento. Di fronte alle difficoltà di comprensione degli allievi, "non demordeva", ma ricercava altre strategie, assegnava nuove consegne di lavoro, restituendo feed-back individuali e puntuali. La sua, talvolta ruvida, ma sempre generosa insistenza e il fatto di esigere un notevole impegno ottenevano il rispetto degli allievi e facevano nascere in loro il desiderio di farcela. Anche Chiara incontra sulla sua strada un'insegnante che la stimola ad utilizzare appieno le sue potenzialità, per quanto la vita le insegna più tardi che, se

sono importanti l’orientamento a mete precise e la determinazione di raggiungerle, ci sono stagioni in cui val la pena di rallentare o di utilizzare un mezzo meno potente di quello di cui pur si disporrebbe, per potersi godere il viaggio, senza lasciarsi sfuggire la bellezza dei particolari.

5. Stimolare delicatamente l’immaginazione

Nell’esperienza di Caterina, cogliamo un ulteriore rilevante aspetto: l’importanza di stimolare alla creatività e al gusto, mai pienamente appagato, della scoperta:

Alla scuola materna, sr. Rosangela, con il suo sorriso e la sua serenità, mi apriva lo spazio scuola come luogo di benessere e creava le condizioni per stimolare la creatività e il gusto per l’osservazione e la scoperta. Ricordo un episodio particolare. Era primavera e dovevamo osservare foglie e fiori che avevamo raccolto in giardino e disposto accuratamente sul banco. Sul foglio, dovevamo disegnare un prato con i suoi piccoli abitanti. Sr. Rosangela aveva poi ritagliato, da alcuni pezzetti di stoffa leggera e colorata, piccole farfalle e ne lasciava un po’ sul banco di ciascuno; ci diceva: “Attenti, bambini, perché volano via e poi non si sa dove vadano a finire. Siate delicati nel prenderle tra le mani, appoggiatele sul foglio, piano”. Oggi penso: gesti e parole che stimolano l’immaginazione, piccole cose che possono restare nella mente e accompagnare negli anni. Farfalle di stoffa leggera che si alzavano sopra la mia testa di bambina e continuano anche oggi a dare colore ai prati del mio vivere. Leggerezza impalpabile e delicatezza, nello sfarfallio palpitante dei moti dell’anima. Gesti e parole di attenzione che si sono susseguiti nell’agire quotidiano hanno tracciato segni, restando impressi nella memoria dell’essere (Caterina).

Il racconto di Caterina mette in luce l’inestricabile intreccio che, nei processi di insegnamento-apprendimento, si crea tra gli aspetti emotivi e relazionali (il sorriso, la serenità), che generano benessere, e la possibilità di apprendere e creare. Il modo in cui l’insegnante si pone, le consegne che dà, le modalità attraverso cui accompagna i processi incidono notevolmente sulla disposizione degli allievi ad apprendere. Nel caso di Caterina, si intravede una proposta didattica diversificata, centrata sull’esperienza (l’uscita in giardino), l’osservazione e la rielaborazione della stessa, ma anche una modalità delicata di

L’inestricabile intreccio che, nei processi di insegnamento-apprendimento, si crea tra gli aspetti emotivi e relazionali (il sorriso, la serenità), che generano benessere, e la possibilità di apprendere e creare

accompagnare il lavoro dei piccoli allievi, che comunica attenzione e introduce stimoli che accendono l’immaginazione e il pensiero.

6. Incoraggiare. “Ho fiducia in te!”

Nel racconto di alcuni partecipanti, emerge un’ulteriore strategia caratterizzante l’azione dei mentori incontrati, ma ben riferibile anche a quella dell’insegnante. Patrizia, ad esempio, sperimenta su di sé, nel rapporto con un suo dirigente, una dimensione che risulta utile anche per il suo lavoro di insegnante: quella dinamica che cura la qualità della relazione e, a partire dal dialogo, genera fiducia e autostima:

...mai avrei pensato che un dirigente potesse costituire un [...] punto fermo della mia vita professionale, forse perché non mi rapportavo a lui con la religiosa riverenza che sembrava accomunare gli atteggiamenti delle mie colleghe. Fin dal primo anno cominciai a *studiarmi*. Durante il secondo anno di lavoro, riuscii a fargli capire che con lui cercavo un confronto, un dialogo [...] e questo fu da lui molto apprezzato. Un giorno mi chiamò nel suo ufficio e mi chiese come stava andando il mio lavoro. Presentandogli le mie preoccupazioni e le mie ansie sull’adeguatezza o meno delle mie capacità e sulla scelta fatta, lui mi guardò dritta negli occhi e mi disse: “Patrizia, ho fiducia in te! So che potrai essere una risorsa per questo Istituto!”. Da allora cominciai ad affidarmi compiti e responsabilità che riuscirono a farmi sentire una ‘risorsa’ (Patrizia).

Il rapporto che si crea tra l’insegnante e il dirigente non è di sudditanza ma di confronto e di dialogo. La fiducia reciproca è insieme presupposto e conseguenza del dialogo; si esprime, da una parte, nell’interessamento e nell’ascolto (“Come va?”), dall’altra, nell’apertura che consente di rivelare all’altro anche le proprie ansie e preoccupazioni. Questa dinamica di fiducia, data e ricevuta, ha l’effetto di incoraggiare. È come se la fiducia ricevuta aiutasse a realizzarsi, a percepirsi efficaci, a sentire di poter crescere e diventare una risorsa per il proprio contesto. Così, la stima che si riceve si trasforma in stima che si è disposti a dare all’altro, in un movimento che si potenzia nella reciprocità. Un’azione incoraggiante è anche quella a cui accenna Caterina, in riferimento a sua madre:

Questa dinamica di fiducia, data e ricevuta, ha l’effetto di incoraggiare

...mia mamma è il mio méntore nella vita, meglio dire la mia maestra di vita. Mi spinge alla determinazione, al coraggio di andare oltre. La guardo e insieme a lei mi rialzo ogni volta (Caterina).

È lei che, con uno sguardo, sa infondere il coraggio e la determinazione che aiutano a rialzarsi dopo ogni caduta e a riprendere il cammino.

Paola nota una strategia analoga in un suo ex insegnante di religione:

...per molto tempo, anche dopo la conclusione della scuola superiore, si è preso a cuore la nostra formazione. Aveva il senso della prospettiva e una fiducia incrollabile nelle nostre potenzialità. Non si poteva fare a meno di credere ai suoi sogni positivi su di noi e si finiva per investire le energie nel progetto che lui aveva intravisto (Paola).

Nelle espressioni di Paola si coglie la pratica educativa come un’azione che ha a che fare con il vedere in avanti, il saper cogliere potenzialità latenti, l’alimentare sogni positivi e l’intravedere ciò che un germoglio promette. Si tratta dello stesso atteggiamento che anche Marco Lodoli, in un suo saggio, esprime efficacemente come essenziale per un insegnante: «...una fiducia totale nella vita, anche in ciò che per ora rimane inespresso o cresce storto e spinoso, ma che lui [l’insegnante, N.d.A.] già vede fiorire in un futuro imminente, perché indovina le gemme, il verde umido delle anime»¹⁶. E ancora una volta constatiamo come la fiducia nella vita – e nei viventi concreti – sortisca l’effetto di mobilitare energie nei soggetti.

7. Prendersi cura delle storie

Un’ulteriore caratteristica di varie figure di méntori è la loro capacità di aver cura delle storie. Francesca, ad esempio, apprende da un suo dirigente l’importanza di aver cura delle storie degli allievi, oltre che della propria:

devo moltissimo al mio direttore di sede: mi ha regalato tutta la sua conoscenza e tutti i suoi anni di esperienza nella scuola, ma soprattutto l’esperienza maturata con i ragazzi, facendomi capire che,

¹⁶ Lodoli, M. (2009), *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi, p.15.

La pratica educativa come un’azione che ha a che fare con il vedere in avanti, il saper cogliere potenzialità latenti, l’alimentare sogni positivi

su un registro, non si leggono solo nomi, ma persone, famiglie, storie diverse, che noi abbiamo l’obbligo di seguire e formare, prendendocene cura. Mi ha insegnato che si possono rispettare gli obblighi formali e nello stesso tempo essere un adulto di riferimento per ragazzi adolescenti, che spesso chiedono di essere ascoltati e capiti, seguiti e spronati, e che bisogna fare questo tutti i giorni, anche nelle classi difficili, con la massima dedizione al proprio lavoro (Francesca).

Nel rapporto col suo dirigente, Francesca impara che i nomi sul registro fanno incontrare con le storie vive dei singoli allievi, delle loro famiglie, dei gruppi e degli ambienti di riferimento, e chiedono di essere ascoltate, comprese, trattate con cura. In questo senso l’insegnamento si configura davvero come professione morale¹⁷.

Nel racconto che Rosa fa sulla sua insegnante di Lettere, l’aver cura delle storie si esplicita come azione che porta a creare solidi legami, anche oltre i confini della scuola:

con noi, [...] aveva stabilito, corrisposta, un legame che si conservò anche successivamente [...]; andava a casa delle alunne in casi problematici, ma non solo, anche solo per un’amicizia, che allargava poi a tutta la famiglia; mi ha aiutato anche nella scelta della scuola superiore, facendomi superare il timore di essere di peso alla mia famiglia. Rimase in contatto con me durante i miei studi superiori e universitari; ho ancora il regalo che mi fece per la laurea. È mancata, dopo brevissima malattia, nei primi giorni della mia attività di insegnante [...]. L’ho ricordata e la ricordo molto spesso e spero che, anche solo in qualcosa, il mio essere insegnante abbia seguito il suo esempio (Rosa).

La cura diventa presa in carico di situazioni problematiche e costruzione di rapporti di amicizia che durano nel tempo, fecondi perché aperti e non esclusivi. E nella cura si creano le condizioni per una consegna del testimone.

I nomi sul registro fanno incontrare con le storie vive dei singoli allievi, delle loro famiglie, dei gruppi e degli ambienti di riferimento, e chiedono di essere ascoltate, comprese, trattate con cura. In questo senso l’insegnamento si configura davvero come professione morale

¹⁷ Damiano, E. (2007), *L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.

8. Insegnare (con) la propria vita

Dei mentors, come abbiamo visto, appare spesso, nei racconti dei partecipanti, l'elemento dell'autenticità, che gioca un ruolo essenziale anche nella figura dell'insegnante. È nel padre che Daniela riconosce questo tratto:

Il primo mentore è stato - ed è tuttora - mio padre. L'ho conosciuto ricercatore curioso, attento, appassionato, costante, vivace dentro, ed è ancora così. Lui mi ha insegnato a farmi le domande e cercare le risposte, a fidarmi della mia testa, ad averne cura scegliendo stimoli vitali e ad andare avanti nonostante le inevitabili difficoltà, perché ci sarebbe sempre stato qualcosa di nuovo che meritava di essere conosciuto, scoperto e goduto (Daniela).

L'autenticità attribuisce all'educazione e all'insegnamento il carattere della testimonianza

L'autenticità attribuisce all'educazione e all'insegnamento il carattere della testimonianza e il maestro – sia egli un insegnante, un genitore o un qualsiasi altro educatore – insegna certamente più per quello che è che per quello che dice. È sempre Daniela a sottolineare il tratto dell'autenticità anche in relazione ad un'altra figura di mentore incontrata nella sua vita. In questo caso, si tratta di un'insegnante più anziana, esperta formatrice:

ad un certo punto, nella mia vita, è comparsa una professoressa: curava un corso di specializzazione sui bambini [...]. Si occupava dei piccoli ma, con molta maestria, faceva riflettere i grandi. Con lei [...] la mia mente si è aperta, la sensibilità aumentata, la professionalità affinata. Tuttora mi affido a lei nei momenti di dubbio. Alla fine c'è lei [...], persona attenta, delicata nel suo fare, molto competente, aggiornatrice da anni, un po' mamma. L'altro giorno ero seduta davanti al suo studio, era l'intervallo: - "Proffe, sono senza merenda..." - le spiega un ragazzo, rincorrendola. "Se aspetti ancora un po' a dirlo, ti do il pranzo, non la merenda...", gli risponde. Entrano tutti e due nel suo studio, poi il ragazzino esce di corsa con i crackers in mano e scappa con gli amici. Di lei ammiro la "poliedricità": si colloca con estrema competenza nell'insegnamento e in tutto ciò che è il funzionamento della sua scuola. Instancabile, convinta, fiduciosa nei ragazzi che segue; a lei attingo per tutto ciò che mi piace chiamare "qualità dell'aula" [...]. (Ricordo la prima volta che l'ho incontrata), un corso frequentato fuori provincia [...]. Lei (era) la formatrice,

illustrava il contenuto di un percorso creato per i suoi ragazzi. Tra le sue mani nessuna fotocopia, nessun testo preso dall'antologia di moda. Mi affascinava sentirle armonizzare le attività proposte alla classe con i saperi dell'adulto. Alla fine della lezione, l'ho fermata per un po' di bibliografia... e ci siamo conosciute. Sono trascorsi anni da allora, eppure lei è sempre davanti a me, ha un risposta competente, ma personale, a tutte le mie domande, mi indirizza, mi ascolta, mi motiva e, quando sono titubante, tace un po', e poi mi rivolge un caldo: "È importante quello che hai preparato... allora, cosa aspetti?" (Daniela).

L'apprendimento – che dilata mente e cuore – avviene attraverso l'affiancamento e l'osservazione della maestra più esperta, del suo modo di essere e di fare, ma anche attraverso il confronto continuo, dal quale si esce motivati e incoraggiati a provare.

9. Conclusione

Tutte le caratteristiche che vengono riconosciute in questi mentors possono essere assunte anche come caratteristiche del "buon insegnante", a cui i partecipanti al percorso descritto intendono ispirarsi. Ho cercato in queste pagine di dar voce ad alcuni elementi di quel sapere sull'insegnamento che è custodito nelle memorie e che, se non viene narrato, rischia di andare irrimediabilmente perduto. Ciò che emerge dai racconti dei partecipanti rappresenta, seppure in modo solo abbozzato ed aperto, un discorso sulla pratica educativa che ne rispetta la complessità e la ricchezza di dimensioni e contiene elementi di grande interesse per chi svolge la professione di insegnante o formatore, riguardanti il senso dello stare a scuola, gli atteggiamenti di fondo da far propri, le modalità che può essere utile adottare nel condurre le attività e nel gestire le relazioni. Al di là di ciò che i racconti dei partecipanti ci rivelano sull'insegnare, si profila la possibilità di pensare la scuola come un contesto in cui la narrazione delle proprie storie diventi una risorsa cruciale non solo per 'stare meglio insieme', ma anche per generare insieme un sapere rilevante sulla pratica e sul senso stesso dell'insegnare. Tutto questo può esercitare sul contesto scolastico e formativo – come è avvenuto nel contesto del Master ed è stato esplicitato dai partecipanti – l'effetto pragmatico di trasformare e migliorare il clima complessivo di lavoro e di alimentare la tensione di tutti verso un miglioramento continuo. Sono convinto che l'efficacia dell'azione di un dirigente scolastico o di

Un discorso sulla pratica educativa che ne rispetta la complessità e la ricchezza di dimensioni e contiene elementi di grande interesse per chi svolge la professione di insegnante o formatore

Pensare la scuola come un contesto in cui la narrazione delle proprie storie diventi una risorsa cruciale



un formatore si giochi anche sulla sua capacità di allestire e costruire intenzionalmente spazi di questo genere, ricchi di scambio narrativo. È ciò che, attraverso il percorso qui presentato, è stato possibile non solo comunicare ma anche far vivere agli aspiranti dirigenti, che hanno partecipato al Master.

Bibliografia

- Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi, Cittadella.
- Day, C., Laneve, C. (2011), eds., *Analysis of educational practices. A comparison of research models*, Brescia, La Scuola.
- Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria. Per se stessi con gli altri*, Roma, Meltemi.
- Lodoli, M. (2009), *Il rosso e il blu. Cuori ed errori nella scuola italiana*, Torino, Einaudi.
- Maturana, H. (1994), Dove vai, essere umano?, in Peticari, P., Scavi, M., a cura di, *Il senso dell'imparare. Per far riprendere il fiato e la parola a insegnanti e studenti*, Milano, Anabasi, pp. 27-37.
- Mortari, L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.
- Mortari, L. (2010), a cura di, *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Milano, Bruno Mondadori.
- Sünkel, W. (1996), *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*, Weilheim-München, Juventa.
- Tacconi, G. (2007), Gli insegnanti che ho avuto. Il formatore che sono: analisi di alcune sequenze di messaggi in un forum, *Rassegna CNOS*, 23, n. 2, pp.131-144.
- Tacconi, G. (2011), *La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli.
- Tacconi, G., Mejia Gomez, G. (2010), *Raccontare la formazione*, Taranto, PrintMe.